

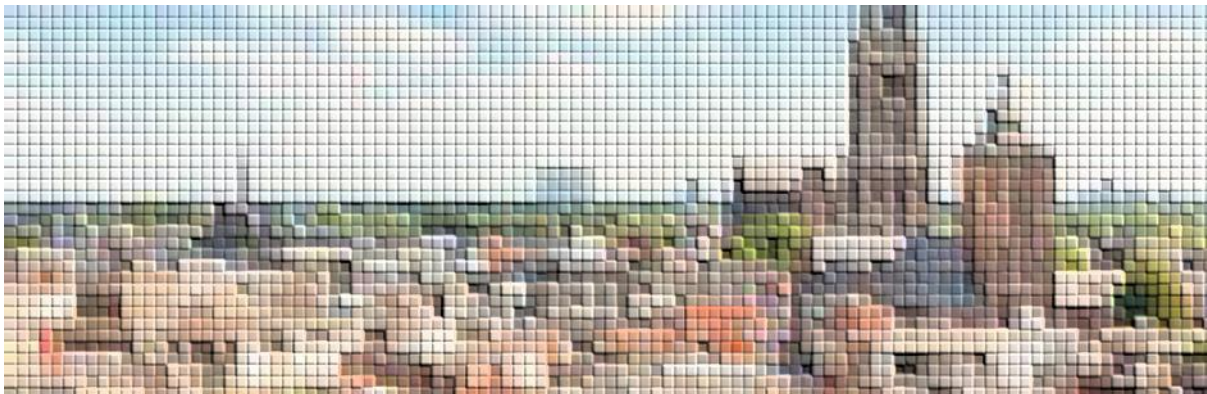
Auteurs:
Maartje van Dijken
Elsemiek Schepers
Steijn van der Craats



**Universiteit
Utrecht**

Ontmoeten in ‘De Stadsschool’

Lessen uit de wetenschap en de praktijk.



‘De Stadsschool’. Een verkennend onderzoek naar uitwisselingsprogramma’s in en om het onderwijs om verbinding tussen groepen te bevorderen en tegenwicht te bieden aan toenemende segregatie in het onderwijs.

Beeld afkomstig van: <https://netwerkunion.sites.uu.nl/stadsschool/>

Toelichting op het tot stand komen van dit rapport.

Binnen het Stadsschool onderzoeksproject zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd door bachelor-studenten, master-studenten, fellows en (senior) onderzoekers van de Universiteit Utrecht.

Onderzoeksteam De Stadsschool:

Projectleider:	Maartje van Dijken MSc
Onderzoekers bachelor-thesis:	Steijn van der Craats MSc & Myrthe Spelbos MSc
Onderzoekers master-thesissen:	Elsemiek Schepers MSc Monique Meij MSc Juul Schöpping MSc Meike Kijvekamp MSc

Micha de Winter Fellowship 2018-2019:

In 2019 is het Micha de Winter Fellowship voor het eerst uitgevoerd door Steijn van der Craats MSc en Elsemiek Schepers MSc. In naam van én in samenwerking met emeritus-hoogleraar prof. Dr. Micha de Winter hebben zij zich gezamenlijk gebogen over het vraagstuk van segregatie in het onderwijs.

Begeleidingscommissie Micha de Winter Fellowship 2018-2019:

Prof. Dr. Micha de Winter, Educatie & Pedagogiek, Universiteit Utrecht
Prof. Dr. Mariëtte de Haan, M.J. de (Mariëtte), Educatie & Pedagogiek, Universiteit Utrecht
Prof. Dr. Wim Kremer, Diergeneeskunde/Dynamics of Youth
Dr. Kees Bakker, Nederlands Jeugdinstituut
Prof. Dr. Tom van Yperen, Nederlands Jeugdinstituut

NWA Projectnaam:

De Stadsschool voor Inclusief Burgerschap. Segregatie tegengaan en inclusief burgerschap bevorderen via school-overstijgende onderwijsarrangementen (Projectnummer: 400.17.603).

Inhoudsopgave

1. Aanleiding De Stadsschool
 - 1.1. Maatschappelijke aanleiding
 - 1.2. Tweejarig onderzoekstraject
2. Projectbeschrijvingen
 - 2.1. Uitwisseling tussen groepen leerlingen in het primair onderwijs
 - 2.2. Uitwisseling tussen ouders van een gemengde basisschool
 - 2.3. Uitwisseling tussen leerlingen in het voortgezet onderwijs
3. Theoretisch vertrekpunt van uitwisselingsprogramma's
4. Welke dilemma's en/of vragen doen zich voor in de praktijk en wat zijn mogelijke oplossingen?
 - 4.1. Er zijn verschillende doelen en/of verwachtingen van de uitwisseling, is dat erg?
 - 4.1.1. Werk eerst aan een positieve sociale norm
 - 4.1.2. Gezamenlijk de doelen bepalen of onderschrijven
 - 4.2. Hoe bevorder je intergroup vriendschappen middels uitwisseling en kan dat wel?
 - 4.2.1. Empathie als voorwaarde voor interculturele vriendschap
 - 4.2.2. Angst voor 'de ander' reduceren
 - 4.2.3. Interculturele vriendschappen zichtbaar maken
 - 4.2.4. Andere ontmoetingsplekken dan het thuisdomein
 - 4.3. Kies je tijdens uitwisseling voor nadruk op overeenkomsten of verschillen?
 - 4.3.1. Kies de juiste vorm van dialoog
 - 4.3.2. Voorkom subtyping
5. Samenvatting

1. Aanleiding De Stadsschool

Maatschappelijke aanleiding

In de huidige Nederlandse samenleving is sprake van een zekere mate van sociale, etnische en culturele segregatie (Arbaci, 2019). Van segregatie wordt gesproken wanneer sprake is van oververtegenwoordiging van specifieke groepen in buurten, straten of wijken in vergelijking met het gemiddelde van een gebied (Ponds, Van Ham, & Marlet, 2015). Deze bestaande wijksegregatie heeft als gevolg dat segregatie ook in het onderwijs doorsijpelt (Hamnett & Butler, 2013; Inspectie van het onderwijs, 2018). Naast wijksegregatie worden nog andere oorzaken voor deze onderwijssegregatie gegeven, zoals het aannamebeleid van scholen (Peters & Walraven, 2012), evenals de schoolkeuze die ouders maken, waarbij ze voornamelijk kiezen voor scholen met leerlingen met een vergelijkbare achtergrond (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

Door deze (onderwijs)segregatie ontstaan in scholen “bubbels van gelijkgestemden” waar leerlingen moeilijk uit komen, waardoor bijvoorbeeld kinderen met een migratieachtergrond en kinderen met een Nederlandse achtergrond onderling steeds minder contact hebben (Inspectie van het onderwijs, 2018, p. 5). Als mensen afkomstig van verschillende bevolkingsgroepen elkaar niet meer ontmoeten en elkaars manier van leven alleen nog kennen van horen zeggen, is dat volgens De Winter (2017), Van Meeteren (2005) en Pels (2005) een voedingsbodem voor het ontstaan van vooroordelen. De leerlingen van nu zijn de burgers die de toekomstige samenleving zullen dragen, daarom moeten zij, naast vaardigheden en een positieve attitude ook over voldoende veerkracht beschikken om te leren omgaan met de steeds complexer wordende samenleving (Banks, 2004).

Ook in scholen met heterogene leerlingpopulaties kan segregatie voorkomen. Thijs en Verkuyten (2014) stellen bijvoorbeeld dat gemengde scholen formeel gezien wel geïntegreerd zijn, maar dat daarbinnen alsnog segregatie kan plaatsvinden, omdat kinderen vaak de voorkeur geven aan omgang met kinderen die op hen lijken (McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001). Daarnaast kan in cultureel-etnisch heterogene scholen sprake zijn van relatief homogene klaslokalen, bijvoorbeeld als gevolg van leerniveaus. Bovendien kunnen studenten uit gemengde klaslokalen gescheiden levens leiden in hun vrije tijd en tijdens buitenschoolse activiteiten op school (Moody, 2001). Alleen de aanwezigheid van cultureel-etnische diversiteit op school lijkt dus niet voldoende om intergroup tolerantie te bevorderen. Ondanks dat een gemengde school als sociale ontmoetingsplaats wordt beschouwd (Blokland, 2008), leiden ontmoetingen dus niet per definitie tot daadwerkelijk contact (Walraven, 2012). Zinvol contact kan op gemengde scholen veel minder frequent voorkomen dan men zou verwachten.

Als mogelijke oplossing tegen segregatie, zowel binnen scholen als tussen scholen, lijkt het

faciliteren van ontmoetingen in en rondom het onderwijs een rol te kunnen spelen (De Winter, 2017; Pettigrew & Tropp, 2006). Er bestaat internationaal een traditie van dit type ontmoetings- of uitwisselingsprogramma's (Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ, 2011), maar in Nederland lijkt er nog weinig aandacht voor te zijn. Micha de Winter introduceert om deze reden het idee van een stadsschool waar groepen die van elkaar verschillen elkaar kunnen ontmoeten.

“Om ervoor te zorgen dat kinderen zich kunnen ontwikkelen in een veilige gemeenschap, maar tegelijkertijd al doende kunnen leren de brug met anderen over te steken kunnen we denken aan een nieuw arrangement in het onderwijs dat ik aanduid met het begrip 'stadsschool'. De bedoeling is om op structurele, niet vrijblijvende basis uitwisseling te creëren tussen groepen leerlingen die elkaar in de huidige samenleving niet vanzelf meer tegenkomen.” - De Winter (De Volkskrant, 6 februari 2017).

Het onderzoekstraject 'De Stadsschool' en gebruikte methoden.

Aan het idee van ontmoetingen faciliteren om segregatie te verminderen en inclusie te bevorderen, liggen diverse wetenschappelijke theorieën ten grondslag. Deze theorieën vormden het vertrekpunt van een tweejarig onderzoekstraject genaamd 'De Stadsschool'. November 2017 is met financiering door de Nationale Wetenschapsagenda (NWA), het onderzoekstraject van start gegaan, bedoeld om (bestaande) innovatieve school-overstijgende onderwijsarrangementen te onderzoeken die segregatie tegengaan en inclusief burgerschap bevorderen. Met dit onderzoek zijn we op zoek gegaan naar voorwaarden en werkzame mechanismen voor het organiseren van uitwisselingen in de praktijk, welke complicaties zich in de praktijk voordoen en hoe deze complicaties kunnen worden aangepakt. De volgende algemene onderzoeksvraag stond centraal: “Wat zijn voorwaarden om uitwisseling tussen verschillende leerling- en ouderpopulaties succesvol en duurzaam te laten zijn”?.

Sinds enkele jaren wordt door een aantal scholen in Nederland al met soortgelijke onderwijsarrangementen voor leerlingen of voor ouders geëxperimenteerd, maar in de praktijk lopen zij nog tegen diverse vraagstukken en problemen aan. Daarom is besloten om deze bestaande projecten, welke ontmoeting en uitwisseling beogen te stimuleren tussen groepen die van elkaar verschillen, vanuit het onderzoeksproject 'De Stadsschool' te volgen. Binnen dit project zijn verschillende onderzoeken uitgevoerd door bachelor-studenten, master-studenten, fellows en onderzoekers van de Universiteit Utrecht. De dataverzameling was kwalitatief en bestond uit diepte-interviews met docenten, andere betrokken professionals en ouders, focusgroepen met kinderen en ouders, observaties tijdens (ontmoetings)-bijeenkomsten of lessen en literatuuronderzoek.

Hieronder volgt een beschrijving van elk van deze projecten. Deze beschrijving beslaat een beschrijving van de context, de inhoud van de projecten en een overzicht van de onderzoeksvraagstukken die hierin centraal stonden.

2. Projectbeschrijvingen

2.1 Uitwisseling leerlingen basisscholen

In twee aan elkaar grenzende wijken in een grootstedelijke gebied in Nederland is sprake van sociaaleconomische en culturele verschillen tussen de wijken. Ook de schoolpopulaties in deze wijken zijn gesegregeerd. Zo heeft een basisschool in wijk A een superdiverse leerlingenpopulatie, merendeel van deze leerlingen heeft een migratieachtergrond, waar een basisschool in wijk B een zeer homogene leerlingenpopulatie heeft, vrijwel al deze leerlingen hebben een Nederlandse achtergrond. Beide leerlingenpopulaties zijn op deze manier wél een afspiegeling van de wijkpopulatie, maar geen afspiegeling van de huidige multiculturele samenleving. De leerlingen van deze twee basisscholen groeien hierdoor als het ware op in een ‘bubbel’, waardoor ze elkaar niet of nauwelijks meer tegenkomen. Om die reden organiseren deze twee basisscholen in wijken A en B sinds enkele jaren een uitwisselingproject, waarbij de leerlingen van beide scholen elkaar ontmoeten. Het begon klein, door klassen van school A te koppelen aan klassen van school B en leerlingen een brief naar hun ‘maatje’ van de andere school te laten schrijven. Deze kennismakingsbrief werd gevolgd door één of twee ontmoetingen per jaar. Hierbij ging een klas van school A - onder begeleiding van de groepsleerkracht en enkele ouders - op bezoek bij de klas van school B en andersom.

Sinds februari 2017 wordt het uitwisselingsproject door de Universiteit Utrecht gevolgd om bij te dragen aan de werkzaamheid van het project, door diverse vraagstukken vanuit de scholen te onderzoeken. Allereerst werd onderzocht hoe de uitwisseling bijdroeg aan de omgang met diversiteit door de leerlingen (Van der Craats & Spelbos, 2017). Op basis hiervan werd o.a. geadviseerd om de uitwisseling frequenter te laten plaatsvinden. In de praktijk resulteerde dit in een wijziging in aantal uitwisselingen van twee keer per jaar naar zes keer per jaar. Na het doorvoeren van deze aanpassingen lag bij de scholen de behoefte om te onderzoeken hoe de potentiële effectiviteit van de stadsschool versterkt kon worden met bestaande kennis uit wetenschappelijke literatuur (Meij, 2018). Ter beantwoording van deze vraag stond dit onderzoek in het teken van het construeren van een programmatheorie. Omdat de scholen kampten met matige betrokkenheid van ouders, evenals gemengde (negatieve) attitudes over de uitwisseling van zowel kinderen als ouders, werd in diezelfde periode onderzocht hoe ouders kunnen bijdragen aan de doelrealisatie van het uitwisselingsproject (Scheppers, 2018). In het schooljaar 2018-2019 werd met een pilot gestart

waarbij de groepen 8 nóg structureler, namelijk wekelijks, gezamenlijk een dagdeel onderwijs kregen: De helft van groep 8 van de ene school met de helft van groep 8 van de andere school, en andersom. Deze dagdelen bestonden uit gymlessen en filosofielessen (voorheen techniek), waarbij de filosofielessen werden afgewisseld met spelletjes doen. De filosofielessen waren specifiek bedoeld om het gesprek tussen de leerlingen op gang te brengen en te zorgen dat ze ‘een dieper stukje van henzelf en elkaar leren kennen’, om tot meer verbinding tussen de leerlingen te komen. Vanwege de handelingsverlegenheid waarmee docenten nog kampen rondom gespreksvoering over gevoelige thema’s en verschillen tijdens de uitwisseling, uit angst om vooroordelen te bevestigen en wij/zij-denken in de hand te werken, was de vraag van de school: “Hoe kunnen de uitwisselingen zo worden vormgegeven dat over sociale en culturele verschillen en andere maatschappelijke (gevoelige) thema’s kan worden gesproken?”

2.2 Uitwisseling ouders gemengde basisscholen

We volgden hier een programma dat het contact tussen verschillende groepen ouders middels ontmoeting en dialoog wil stimuleren. Het hoofddoel van het project is om wederzijdse integratie te bevorderen. Het project vindt plaats op vier verschillende gemengde basisscholen in een grootstedelijk gebied. Hoewel de vier de scholen gemengd zijn, blijkt er niet direct sprake van intercultureel contact tussen ouders. Dit ligt in lijn met het fenomeen dat mensen makkelijker contact aangaan met mensen die op hen lijken (McPherson et al., 2001). Daarom richt het project zich op ouders van kinderen op een gemengde basisschool. Door middel van maandelijkse ouderbijeenkomsten op school, worden er onder leiding van een ‘diversiteitsmanager’ verschillende thema’s besproken. Daarnaast vinden er gedurende het schooljaar diverse activiteiten plaats, zoals koken voor het kerstdiner/Iftar en samen voetballen. De functie van diversiteitsmanager kan worden vervuld door één of twee ouders binnen de school. Middels een open vacature kunnen alle ouders reageren op deze functie. De diversiteitsmanager zet zich een aantal uur per week in om activiteiten te organiseren binnen de school en fungeert tevens als gespreksleider tijdens dialoogbijeenkomsten. Onderzocht is wat de ervaringen en perspectieven van ouders en directieleden zijn ten aanzien van het ouder-uitwisselingsproject (Kijvekamp, 2019). Daarnaast is onderzocht wat de bevorderende en belemmerende factoren zijn voor het bieden en verkrijgen van overbruggende informele steun middels georganiseerde ontmoeting en dialoog bij ouders op een gemengde school (Schöpping, 2019). Tevens is gedurende een jaar het project gevolgd middels observaties en is een programmatheorie geconstrueerd om de doelen die het programma heeft te onderbouwen met wetenschappelijke literatuur (Kijvekamp, Schöpping & van Dijken, 2019).

2.3 Toekomstgericht ontwerpproject voortgezet onderwijs

Op middelbare scholen in het grootstedelijk gebied zijn steeds meer zichtbare verschillen tussen leerlingpopulaties vmbo, havo en vwo en de segregatie tussen leerroutes neemt toe. Om verbinding en ontmoeting te realiseren en bij te dragen aan desegregatie is sinds het schooljaar 2018-2019 op school X een nieuwe vrijeschool leerroute gestart. Met de start van de nieuwe leerroute komt een nieuwe leerling populatie de school binnen. De leerroute is gevestigd in een vleugel gescheiden van de rest van de school en de lessen zijn zo ingedeeld dat de verschillende leerling groepen elkaar nu nog nauwelijks tegenkomen. Het schoolbestuur heeft hier bewust voor gekozen, omdat ze het contact tussen leerlingen van de nieuwe leerroute en de reguliere leerroutes willen coördineren, om het zo goed en positief mogelijk te laten verlopen. Om deze reden is een klankbordgroep opgericht met leerlingen uit de brugklas. Uit iedere klas zijn twee leerlingen door hun medeleerlingen verkozen als vertegenwoordigers van hun groep. Hierdoor zijn alle niveaus van de school, mavo, havo, vwo en de vrijeschool, uit de brugklas vertegenwoordigd. Samen met twee onderzoekers van de Universiteit hebben de leerlingen gesprekken gevoerd over 'de school van de toekomst'. Op deze manier hoopt de school eigenaarschap van de leerlingen te creëren en binding tussen de verschillende niveaus te bevorderen. Dit moet de leerlingen het gevoel geven dat ze gezien worden en geeft ze het gevoel dat ze serieus genomen worden. De school gaat kleinschalig van start, maar wil in de toekomst toewerken naar schoolbrede initiatieven. In dit project met de leerlingen werd nagedacht hoe de verschillende leerroutes in de school samen één school konden vormen, met observaties tijdens deze bijeenkomsten onderzochten we wat voorwaarden zijn om een uitwisseling als deze te laten slagen.

3. Theoretisch vertrekpunt van uitwisselingsprogramma's

Interventies die zich richten op het verminderen van vooroordelen en het vergroten van wederzijds begrip en tolerantie onder verschillende bevolkingsgroepen, zetten veelal in op het leggen van contact, met de intergroup contacthypothese¹ van Allport (1954) als vertrekpunt. De contacthypothese stelt dat onder de juiste omstandigheden persoonlijk contact één van de meest effectieve manieren is om wederzijdse stereotypen en vooroordelen tussen leden van verschillende groepen (ingroup en outgroup²) te verminderen. Allport beschrijft 4 basiscondities waaraan het contact zou moeten voldoen; 1) Bij voorkeur is er tijdens de interactie geen sprake van een ongelijke status- of machtsverhouding, zoals bijvoorbeeld tussen een leraar en een student. 2) De mensen die met elkaar in contact treden werken samen in een omgeving die vrij is van concurrentie. 3) De

¹ Met de term intergroup contact wordt contact tussen mensen van verschillende bevolkingsgroepen aangeduid (Allport, 1954).

² Een ingroup is een sociale groep met wie een persoon zich identificeert als lid; oftewel waaraan iemand een sociale identiteit ontleent. De outgroup is het tegengestelde: de groep met wie iemand zich niet identificeert.

mensen die met elkaar in contact treden werken aan een gezamenlijk doel, waarbij zij afhankelijk van elkaar zijn bij het bereiken van dat doel. 4) Er is 'institutionele ondersteuning' bij het onderlinge contact. Hiermee wordt bedoeld dat er een gezaghebbende autoriteit is die positief onderling contact moreel ondersteunt. In de praktijk kan dit bijvoorbeeld vormgegeven worden door de contactsituatie op een gedegen manier te begeleiden en faciliteren (Lub, De Groot & Schaafsma, 2011).

Uit een meta-analyse van Pettigrew en Tropp (2006) blijkt dat uitwisseling inderdaad leidt tot minder vooroordelen en ook contactsituaties die niet (helemaal) voldoen aan de voorwaarden leiden nog altijd tot een significante afname van vooroordelen. De contacthypothese wordt ook elders empirisch ondersteund (Brown & Hewstone, 2005; Hewstone & Brown, 1986; Pettigrew, 1998), maar is gedurende de jaren wel aangevuld met meerdere condities. Zo benadrukken Pettigrew en Tropp (2006) en Lindo (2008) het belang van 1) herhaling van het contact en 2) langdurig contact, wat volgens hen nodig is om de ander leuk te gaan vinden en meer vertrouwd met de ander te worden, bijvoorbeeld in de vorm van vriendschap. Uit een meta-analyse van Davies, Tropp, Aron, Pettigrew en Wright (2011) komt naar voren dat het doorbrengen van veel tijd met vrienden uit een outgroup en het met hen voeren van diepe gesprekken de twee sterkste voorspellers zijn van veranderingen in vooroordelen over die groep. Dit sluit aan bij onderzoek van Aboud en Fenwick (1999) naar interetnisch contact in het onderwijs. Zij concluderen dat het bespreekbaar maken van raciale attitudes vooroordelen vooral kan verminderen als dat met langdurige programma's gebeurt. Door de langere duur kunnen realistische en positieve beelden gevormd worden door de leerlingen die duurzaam blijven bestaan. Oppervlakkige contacten kunnen daarentegen zorgen voor onvolledige percepties waardoor juist verschillen gezien worden. Hierdoor blijft het denken over elkaar steken in stereotyperingen, waardoor negatieve beelden versterkt kunnen worden (Lindo, 2008). Bij dit alles maken Lub et al. (2011) wel de aantekening dat de behaalde positieve effecten in het algemeen - hoewel sterk significant - aan de lage kant zijn. Ontmoetingen tussen groepen zijn dus zinvol, vooroordelen verminderen, maar verdwijnen niet als sneeuw voor de zon.

4. Dilemma's en vragen uit de praktijk en mogelijke oplossingen.

Met de contacthypothese als vertrekpunt alsmede het onderzoek naar de positieve effecten van interventies gebaseerd hierop kunnen we aannemen dat uitwisseling bij kan dragen aan het voorkomen van vooroordelen, echter de praktijk is vaak complexer dan een (enkele) theorie op papier. Tijdens ons onderzoek kwamen we dan ook nog regelmatig dilemma's tegen bij de verschillende projecten. Dit zijn ofwel kwesties die spelen voor de betrokkenen bij de interventies

(ontwikkelaars of deelnemers) of het zijn bevindingen die het onderzoeksteam deed tijdens observaties of na het interviewen van betrokkenen. Na het bespreken van de dilemma's welke wij illustreren met voorbeelden uit de praktijk, zullen we mogelijke oplossingen of benaderingen vanuit de wetenschap én de praktijk beschrijven.

4.1 Er zijn verschillende doelen en/of verwachtingen van de uitwisseling, is dat erg?

In zowel het uitwisselproject voor leerlingen, als voor ouders lijkt het doel van de uitwisseling voor de deelnemende groepen verschillend of wordt niet expliciet gesproken over de doelen en/of verwachtingen van de activiteiten voorafgaand aan de uitwisseling. Zo ziet bijvoorbeeld de leerlingpopulatie met een autochtoon Nederlandse achtergrond als doel van de uitwisseling "*leren over andere culturen en zien hoe het ook anders kan*", terwijl de leerlingpopulatie met een migratieachtergrond als doel heeft om "*elkaar beter te leren kennen*". Ouders met een autochtoon Nederlandse achtergrond willen dat hun kinderen "*zien dat het niet overal hetzelfde is*", terwijl ouders met een migratieachtergrond "*het belang van gelijkwaardigheid*" benadrukken.

Deze nuanceverschillen in de doelstellingen lijken op het eerste gezicht niet hinderlijk, echter kunnen deze verschillen ook wijzen op onderhuidse spanningen of gevoeligheden die vooraf (onbewust) aanwezig zijn tussen groepen (Lub, de Groot en Schaafsma, 2011). "*Zien hoe het ook anders kan*" kan namelijk opgevat worden als zijnde een devaluering van 'de andere' cultuur, en kan wij-zij denken in de hand werken. Dezelfde groep ouders met een migratieachtergrond geeft namelijk ook aan dat ze bang zijn dat ouders met een autochtoon Nederlandse achtergrond de uitwisseling zien als een vorm van liefdadigheid, een ondermijning van de migranten cultuur (het 'andere'). Dus ook al ziet de (autochtoon Nederlandse) meerderheidsgroepering het project niet als liefdadigheid, de (migranten) minderheid kan dit wel zo voelen.

Ondanks dat er veel positieve effecten aangetoond zijn van 'intergroup contact' tonen enkele onderzoeken ook aan dat er soms negatieve effecten kunnen ontstaan en vooroordelen bevestigd worden. Dit komt vooral voor in situaties waarin de deelnemers zich bedreigd voelen en niet zelf (vrijwillig) gekozen hebben voor de ontmoeting (Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ, 2011). Mensen met sterke vooroordelen vermijden doorgaans intergroup contacten (Brewer, 1999; Putnam, 2007) en daarbij komt dat ze vaak niet openstaan voor de positieve effecten dat het contact kan teweegbrengen. Als al van tevoren angst aanwezig is dat sprake is van onderwaardering is daarmee ook de gelijke groepsstatus in het geding. Hierbij gaat het er om dat groepen gelijke status verkrijgen en van elkaar verwachten, wat een belangrijke voorwaarde is om vooroordelen te verminderen (Allport, 1954). Deze gelijke groepsstatus lijkt ook tijdens bepaalde activiteiten in het geding volgens een docent die het idee heeft dat sommige leerlingen niet meekomen met de filosofielessen:

Misschien is het mogelijk om de filosofielessen minder talig te maken? Misschien kan het alle leerlingen meer gevoel geven dat ze inbreng kunnen geven, en kan dit de ongelijke groepsstatus tijdens de filosofielessen recht trekken?

Overigens is zo dat uitwisselingsprogramma's op scholen vaak niet vrijwillig zijn voor leerlingen. Als kinderen zich verplicht voelen om mee te doen aan een uitwisseling kan het gevolg zijn dat vooroordelen vaker bevestigd worden en er minder vanuit het perspectief van een ander wordt gedacht (Pettigrew, Tropp, Wagner & Christ 2011).

4.1.1 Werk eerst aan een positieve sociale norm

De uitwisselingen in de verschillende projecten vonden steeds plaats tussen Vreedzame of op Vreedzame scholen. De kern van De Vreedzame School is het creëren van een positief sociaal klimaat, vanuit de aanname dat gedrag mede wordt bepaald door de sociale norm (Ajzen, 1991). Om nieuw geleerd gedrag toe te passen moet een persoon ook over de juiste attitude beschikken, het gedrag 'willen' toepassen. Attitudes worden echter ook sterk beïnvloed door de context, door de dominante sociale norm van de omgeving waar iemand deel van uitmaakt. Kinderen, maar ook volwassenen, bedenken zich wat de omgeving van hen verwacht en acteren hier vaak naar. Indien de sociale norm bijvoorbeeld is dat discriminatie niet oké is, dan worden negatieve meningen sneller veroordeeld, zelfs door degenen die vooroordelen hebben (Blanchard, Lilly & Vaughn, 1991; Monteith, Zuwerink & Devine, 1994). Het is daarom aanbevelingswaardig om de deelnemers tijdens uitwisselingen te herinneren aan de positieve sociale norm (bijvoorbeeld: we zijn allemaal gelijk).

Ook het inzetten van peers, peerleaders of sleutelfiguren waar de groep zich mee kan identificeren wordt aanbevolen om de sociale norm te versterken (Lub, 2013). Uit verschillende onderzoeken naar vooroordelen en racisme blijkt dat bestaande vooroordelen versterkt kunnen worden als peers een racistische mening laten horen. Daartegenover kan een positieve mening over gestigmatiseerde groepen ervoor zorgen dat de vooroordelen afnemen (Felten, 2015). De sociale norm was in sommige uitwisselingen in de projecten niet duidelijk, en zou meer expliciet benoemd kunnen worden, zeker als onderhuidse spanningen al vooraf aanwezig zijn.

4.1.2 Gezamenlijk de doelen bepalen of onderschrijven

Sommige leerlingen in de projecten gaven aan dat ze niet gehoord worden, zo zei een leerling in het VO-project: 'de rector beslist toch wel'. In het VO-project werd de focus gelegd op wat de leerlingen zelf belangrijk vinden op hun toekomstige school, wat resulteerde in samenwerking tussen de leerlingen van de verschillende leerroutes aan hun 'gezamenlijke' school. Het idee dat ze daadwerkelijk over zaken kunnen meebeslissen gaf positieve energie. Middels een praktische

invulling van een intergroup samenwerking tussen groepsleden met gemeenschappelijke doelen waarbij leerlingen in sterke onderlinge afhankelijkheid aan een taak werken, worden groepsrelaties en interetnische contacten verbeterd (Slavin & Cooper, 2002 in Bakker, 2012).

Tijdens het onderzoek bleek ook dat de meeste ouders denken te kunnen bijdragen aan of zelfs een essentiële rol hebben binnen het uitwisselingsproject, omdat kinderen attitudes, waarden en handelingen van hen overnemen. Dit is in lijn met uitkomsten van diverse onderzoeken die gaan over de rol van ouders in de attitudevorming van kinderen (Degner & Dalege, 2013; Van Bergen, De Ruyter & Pels, 2017). Geadviseerd wordt te zorgen voor heldere communicatie over de doelstellingen van het project, saamhorigheid en begrip onder ouders te creëren door hen samen te laten meedenken over de invulling van het uitwisselingsproject, en ouders een voorbeeldrol te geven door hen tijdens hun aanwezigheid bij uitwisselingen ook met elkaar te laten samenwerken. Het lijkt van belang om ouders te betrekken bij het project als belangrijke ondersteunende autoriteit, evenals afstemming van gemeenschappelijke doelstellingen met alle betrokkenen. Het werken aan gezamenlijke doelen zorgt voor persoonlijke interactie die bestaande verschillen kan overbruggen.

4.2 Hoe bevorder je intergroup vriendschappen middels uitwisseling en kan dat wel?

Verschillende onderzoekers beargumenteren dat contact op klasniveau niet voldoende is om de interetnische relaties te verbeteren (Phinney, Ferguson, & Tate, 1997; Vervoort, Scholte, & Scheepers, 2011). Het gaat om de kwaliteit van contact als belangrijkste voorspeller van de houding ten opzichte van andere groepen (Islam & Hewstone, 1993). Om vooroordelen te verminderen moet interetnisch contact verder gaan dan oppervlakkig contact (Allport, 1954). Uit onderzoek is herhaaldelijk naar voren gekomen dat interetnische vriendschappen zorgen voor minder vooroordelen bij de betrokkenen (Bergamaschi & Santagati, 2019). Kwaliteit van vriendschap kan gedefinieerd worden als de waarde die jongeren zelf toekennen aan vriendschap (Vervoort, et al., 2011) en als het opzoeken van elkaar in de vrije tijd en het delen van gevoelens (Gijsbert & Dagevos, 2005). Ook in twee van de drie projecten die gevolgd werden door ons onderzoek was het bevorderen van interculturele vriendschappen een specifiek doel.

In het ouder-uitwisselproject was het bevorderen van speelafspraken om interculturele vriendschap te bevorderen ook een expliciet doel. Hier stuitte men echter op problemen in de uitvoering van het project. Uit ons onderzoek blijkt dat ervaringen en perspectieven flink uiteen kunnen lopen, zowel tussen ouders als tussen scholen. Zo is men bij het opzetten van het project uitgegaan van het idee dat interculturele speelafspraken van kinderen in de thuisomgeving bevorderlijk zijn voor het contact tussen ouders en het ontstaan van interculturele vriendschappen mogelijk maken. Een bevinding van ons onderzoek is echter dat interculturele contacten buiten

school nauwelijks plaatsvinden. Enerzijds zijn sommige ouders bang dat bepaalde eigen (religieuze) normen en waarden niet worden nageleefd bij iemand anders thuis. Anderzijds zien niet alle ouders het nut van speelafspraken thuis en zien zij bijvoorbeeld meer heil in speelafspraken op straat.

Voordat we het gesprek startten gaven ouders met een migratieachtergrond al aan dat spelen bij andere kinderen 'iets' is van Nederlandse ouders, migrantenouders laten hun kinderen liever buiten spelen, bijvoorbeeld op het schoolplein, zo zeggen ze. (observatie)

De fysieke afstand en logistiek kan een belemmering zijn voor het organiseren van speelafspraken, maar vooral ook de onzekerheden die bestaan bij de oudergroepen. Ze zijn bang dat 'de ander' andere (eet)gewoontes heeft, of andere normen en waarden. Ook wordt aangegeven dat je je ongemakkelijk kunt voelen bij gezinnen met een andere achtergrond als je elkaar niet kent.

Een Nederlandse vader vroeg zich af of hij een moeder "van buitenlandse afkomst", kon uitnodigen voor een kop thee zoals hij naar eigen zeggen "bij alle ouders zou doen", als hij zijn kind ophaalde, of dat dit niet gepast was. De aanwezige (Turks-Nederlandse) moeders reageerden hierop dat zij zich daar ongemakkelijk bij hadden gevoeld, tenzij ook vader thuis was (observatie).

Het doel van het uitwisselingsproject om interculturele speelafspraken thuis te stimuleren, lijkt weinig rekening te houden met de behoeftes van (alle) ouders. Bovendien zijn er veel (onuitgesproken) verschillen tussen groepen ouders wat betreft speelafspraken.

In de uitwisseling tussen basisscholen is er volgens leerkrachten steeds minder ongemak en zijn de leerlingen zichtbaar meer gewend aan elkaar dan een paar jaar geleden. Zo maken leerlingen grapjes onderling en spreken elkaar makkelijker aan. Het lijkt echter bij oppervlakkig contact te blijven, tot vriendschappen leidt de uitwisseling niet of nauwelijks. Naar voren komt dat ze bijvoorbeeld elkaars naam kennen en dat veel leerlingen de sport van hun maatje weten, maar er lijkt nog weinig sprake van openheid en interesse in de ander en andermans. Zo zegt een leerling: "Ja ik weet niet echt wat hun dagelijkse leven is... Wie er in de klas zitten (weet ik) wel". Buiten school spreken de leerlingen van de verschillende scholen niet met elkaar af en geven aan hier ook geen behoefte aan te hebben. "Ik speel dan liever met kinderen in de buurt", aldus een leerling.

Deze voorbeelden uit beide projecten roepen de vraag op of de uitwisselprojecten, zoals ze nu zijn vormgegeven, wel bijdragen aan het ontstaan van interculturele vriendschappen en of activiteiten als deze dit überhaupt wel kunnen.

4.2.1 Empathie als voorwaarde voor interculturele vriendschap

Het forceren van vriendschap is niet wenselijk en vaak ook niet haalbaar. Het lijkt er vooral om te gaan dat een ontmoetings-activiteit de basis creëert die het mogelijk maakt om interculturele vriendschappen te laten ontstaan (Davies, Tropp, Aron, Pettigrew & Wright, 2011). Het gaat hierbij vooral om het verminderen van angst en het vergroten van empathie voor de outgroup. Training in empathie en perspectief nemen, blijken hoge potentie te hebben in het promoten van de intergroup-relaties via sociale-cognitieve vaardigheden (Bigler & Liben, 2007).

Uit onderzoek blijkt dat kinderen geleidelijk het vermogen tot empathisch begrip ontwikkelen (Eisenberg, Spinrad, & Sadovsky, 2006). Op de leeftijd van 5-6 jaar kunnen kinderen bijvoorbeeld begrijpen dat emoties afhankelijk zijn van verlangens en overtuigingen, en enkele jaren later beginnen kinderen tegenstrijdige gevoelens te begrijpen (Pons, Harris, & Rosnay, 2004). Bovendien zijn kinderen naarmate ze ouder worden meer op de ander gericht en hun morele redenering wordt omstreeks het 10e jaar verfijnder (Eisenberg et al., 2006). Hoewel de ontwikkeling van empathie tot het normale ontwikkelingsproces van kinderen behoort, blijkt uit onderzoek dat dit ontwikkelingsproces kan worden bevorderd (Keysers, 2012). Verschillende onderzoekers raden aan om zo jong mogelijk te beginnen met het versterken van empathie, omdat kinderen dan nog geen automatismen hebben ontwikkeld in hun manieren van reageren, denken en doen, die een belemmering kunnen vormen bij het aanwenden van empathie (Batson, 2011).

Uit verschillende studies blijkt dat het trainen van perspectief nemen, het cognitieve component van empathie, het meest effect heeft op het bevorderen van intergroup-relaties en in het verminderen van vooroordelen (Beelmann & Heinemann, 2014; Yeo, Ang, Loh, Fu, & Karre, 2011). Vooroordelen ten opzichte van de outgroup worden vaak geassocieerd met overdreven percepties, verschillen van de intergroup en een hoog niveau van angst en bedreiging (Pettigrew & Tropp, 2006). Ook kan het bevorderen van cognitieve empathie kinderen tot inzicht brengen dat zij minder verschillend zijn van leden van de andere groep dan zij oorspronkelijk dachten (Sierksma, Thijs & Verkuyten, 2014). Aan empathie kun je werken door bijvoorbeeld onrechtvaardige situaties in beeld te brengen of te bespreken tijdens activiteiten of in de klas. Onderzoek toont aan dat kinderen die zich het best kunnen inleven en perspectief kunnen nemen, de grootste afname van vooroordelen laten zien (Killen & Rutland, 2011). Dit duidt erop dat het stimuleren van de ontwikkeling van empathie kan zorgen voor het verminderen of zelfs voorkomen van vooroordelen bij kinderen én het kan bijdragen aan de ontwikkeling van intergroup vriendschappen (Davies et al, 2011).

4.2.2 Ongemak met 'de ander' reduceren

Wanneer iemand gevoelens van angst, of spanning heeft in het contact met iemand die zichtbaar tot een andere groep behoort, wordt er gesproken over ‘intergroup anxiety’. Wanneer die ander bijvoorbeeld andere gewoontes of omgangsvormen heeft kan dat voor angst en afwijzing zorgen (Wölfer et al, 2019). Het is volgens Pettigrew en Tropp (2006) van belang om gevoelens van onzekerheid weg te nemen die voorafgaand aan het contact kunnen bestaan, bijvoorbeeld door met elkaar het verwachte gedrag in de contactsituatie duidelijk te maken en uit te leggen hoe bepaald gedrag door anderen beoordeeld kan worden. Hiervan zagen wij al een voorbeeld in een van de uitwissel-projecten:

“De gymmeester die heeft gezegd dat zij iets meer [...] dat hun reactie iets feller is dan dat wij gewend zijn, maar dat wij daar rekening mee kunnen houden zeg maar, dat wij niet denken dat zij gewoon boos op elkaar zijn ofzo”. (leerling groep 8)

Om angst of ongemak tegen te gaan wordt aanbevolen om samenwerking tussen groepen te bevorderen, competitie tegen te gaan en frequent contact mogelijk te maken (Schuitema & Veugeliers, 2008). Verschillende recente onderzoeken suggereren tevens dat het besef van persoonlijke vooringenomenheid een cruciale stap is om iemands vooroordelen en discriminatie te verminderen (Perry, Murphy & Dovidio, 2015). Het helpt dus al als we ons bewust zijn van deze ‘automatische gedachten’, en weten dat we onze onbewuste vooroordelen kunnen corrigeren en hiermee de angst voor de ander kunnen verkleinen.

4.2.3 Interculturele vriendschappen zichtbaar maken

Een theorie die impliceert dat direct contact met iemand van een andere groep niet essentieel is voor een vermindering van vooroordelen, is de extended contact hypothesis (Wright, Aron, McLaughlin-Volpe & Ropp, 1997). Deze hypothese stelt dat iemands attitude ten opzichte van een andere groep al positief kan veranderen door *de herkenning* van een intergroup vriendschap bij iemand van de eigen groep, dus een vriendschap tussen iemand van de eigen groep met iemand van de andere groep (Cameron, Rutland, Hossain & Petley, 2011). Extended contact is vooral effectief gebleken bij kinderen die geen interetnische contacten van hoge kwaliteit (vriendschappen) ervaren. In een situatie waarin kinderen elkaar nauwelijks tegenkomen, zoals bij de projecten van De Stadsschool vaak het geval is, kan extended contact daarom een alternatief mechanisme zijn voor het verminderen van vooroordelen.

Hiervoor lijkt het wel noodzakelijk dat kinderen weten dat anderen van hun groep deze interculturele vriendschappen hebben. Deze vriendschappen moeten zichtbaar worden gemaakt. In een klas kunnen leerlingen bijvoorbeeld vertellen over hun vriendschap (peer modelling) of door

gebruik te maken van verhalen, films en sociale media waarop interculturele vriendschappen worden beschreven of in beeld gebracht (extended contact portrayals).

4.2.4 Andere ontmoetingsplekken dan het thuisdomein

Het thuisdomein lijkt niet voor alle betrokkenen een geschikte plek te zijn voor ontmoeting. Dit roept de vraag op welke (andere) ontmoetingsplek(ken) passend zijn voor een speelafpraak. Er kwam meerdere keren naar voren dat het met elkaar spelen geen probleem is voor ouders, maar dat het wel fijn is als je de 'andere' ouders kent en vertrouwt. Een ouder legde uit dat als je andere ouders niet ontmoet, er meer onduidelijkheid is over verwachtingen, meer onzekerheid en dus ook minder speelafsprakjes. Vertrouwen in elkaar krijgen heeft echter tijd nodig. Voor veel ouders leek het een fijne eerste stap om eerst op het schoolplein (of een andere openbare speeltuin) af te spreken, waar kinderen met verschillende achtergronden met elkaar in contact komen. Contact maken is op die manier veel makkelijker en zodra je 'de ander en zijn gezin' kent kom je ook makkelijker tot speelafspraken thuis.

Overigens is het aanbevelenswaardig dat programmamakers, maar ook vrijwilligers die een activiteit opzetten zich bewust zijn van de normativiteit van hun eigen opvoedkader (Moritsugu, Vera, Wong & Duffy, 2014). Het stimuleren van speelafspraken leek bijvoorbeeld vooral iets voor 'Hollandse ouders' te zijn en verschilde van de gewoonten die de doelgroep had. Door de doelgroep te betrekken bij de ontwikkeling van activiteiten en/of interventies kan hieraan tegemoet worden gekomen.

"Helder communiceren dus, en vooraf goed afstemmen, want er zijn veel onduidelijkheden" (moeder gemengde basisschool).

4.3 Kies je tijdens uitwisseling voor nadruk op overeenkomsten of verschillen?

Vanwege de handelingsverlegenheid waarmee docenten nog kampen rondom gespreksvoering over gevoelige thema's en verschillen tijdens de uitwisseling, uit angst om vooroordelen te bevestigen en wij/zij-denken in de hand te werken, was een van de vragen in de praktijk: "Hoe kunnen de uitwisselingen zo worden vormgegeven dat over sociale en culturele verschillen en andere maatschappelijke (gevoelige) thema's kan worden gesproken?" Naar voren kwam dat onder docenten verschillende opvattingen bestaan over het benadrukken van overeenkomsten of verschillen. Waar de ene docent het wel wil hebben over verschillen maar niet goed weet hoe, legt de andere docent het liefst alleen de nadruk op de overeenkomsten tussen leerlingen om 'geen slapende honden wakker te maken'.

“Want ik wil ook geen slapende honden wakker maken. Het is niet, het is niet echt aan de orde dat ze nu ehm... dingen anders vinden. Misschien ergens voel je het wel, maarja, ja... het is niet zo dat, ze accepteren elkaar en het gaat leuk. Dus op het moment dat dat niet zo is, dan denk ik van ja dat is een mooi moment om het er zo over te hebben, maar ja omdat nu dan zo te bespreken terwijl dat niet echt speelt, vind ik dat dan lastiger”. (docent uitwisselingsproject PO)

Leerlingen vragen zich echter af *“Waarom ze nu juist met die Nederlanders uitwisselen”*. Door het alsmaar niet over verschillen te hebben en diversiteit als gespreksonderwerp te vermijden, leek er een negatiever lading op die thema's te liggen. Dit brengt het risico met zich mee dat leerlingen het gevoel krijgen dat het praten over thema's als culturele en sociale verschillen taboe is, waardoor kinderen een wezenlijk deel van elkaar - en van henzelf - niet leren kennen (Hammack, Pilecki & Merrilees, 2014).

Maar makkelijker gezegd dan gedaan, want wat gebeurt er als je wel heel nadrukkelijk verschillen aan de orde stelt? Tijdens een observatie op een van de scholen zagen we een voorbeeld van een activiteit waarin 'praten over verschillen' niet werd geschuwd. Het betrof een voorlichting van de GGD georganiseerd voor ouders over het thema seksuele voorlichting.

De gespreksleider benadrukte dat het belangrijk is dat iedereen elkaars mening respecteert en begon per leeftijd te vertellen hoe een 'gemiddelde' seksuele ontwikkeling verging. Ze deed dit in interactie met het publiek, door vragen te stellen over bijvoorbeeld 'wat voor grenzen je kan trekken als kinderen doktertje spelen' of 'hoe je het geslachtsdeel bij een meisje/jongen noemt'. Het viel op dat alleen ouders met een autochtoon Nederlandse achtergrond inhaakten op deze vragen. De zaal liep met verloop van tijd steeds meer leeg, met name ouders met een niet-Hollandse achtergrond liepen weg tijdens de voorstelling. (observatie)

Dit roept de vraag op wanneer je tijdens een activiteit de nadruk beter op overeenkomsten kunt leggen en wanneer je het wel over verschillen tussen mensen en groepen kunt hebben.

4.3.1 Kies de juiste vorm van dialoog

Dialoog is misschien wel de meest gebruikte methode om afstand tussen groepen te voorkomen en vooroordelen te verminderen (Bickmore & Parker, 2014; Lub, 2013; Hammack, Pilecki & Merrilees, 2014; Maoz, 2011; Pilecki & Hammack, 2014; Veugelers & Schuitema, 2013). Maar het werkt alleen onder bepaalde voorwaarden. Zo is een goede gespreksleider die grenzen stelt noodzakelijk (Lub, de Groot en Schaafsma, 2011). Onvoldoende professionele begeleiding tijdens de ontmoeting leidt tot negatieve effecten, bijvoorbeeld een toename van vooroordelen. Belangrijk is dat deze gespreksleider rekening houdt met gevoeligheden tussen groepen en begrip heeft voor hoe mensen

aan opvattingen zijn gekomen. Een dialoog is geen geschikte vorm als de wij-zij-gevoelens al 'vergevoerd' zijn. Hammack et al. (2014) stellen dat meerdere mogelijk effectieve manieren bestaan om de dialoog aan te gaan en inclusie te bevorderen, zoals het aangaan van de dialoog in gemeenschappelijkheid (coexistence approach) of het aangaan van de dialoog in confrontatie (confrontational approach). Beide strategieën kennen zowel positieve aspecten als negatieve aspecten, waarmee zij elkaar soms tegenspreken en afhankelijk van de context al dan niet effectief zijn.

In de coexistence approach ligt de nadruk op interactie tussen individuen waarbij zij op zoek gaan naar gemeenschappelijkheden en direct conflict vermeden wordt (Bekerman, 2007). Hierdoor kan wederzijds respect en sympathie ontstaan (Maoz, 2011). Bovendien kan zich hierdoor een gemeenschappelijke ingroup identiteit ontwikkelen (Tabouret-Keller, 2017), welke bijdraagt aan een positievere houding tegenover anderen (Dovidio, Gaertner & Saguy, 2007) en daarmee aan de bevordering van wederzijds begrip en inclusie (Bickmore & Parker, 2014). Binnen deze conditie lijkt er meer begrip te ontstaan wanneer de groepen samen nadenken over een hypothetische toekomst (Pilecki & Hammack, 2014). Voordeel van deze benadering is dat pijnlijke controverses worden vermeden en complexe conflicten niet volledig opgelost hoeven te worden om onderlinge erkenning te bereiken (Pilecki & Hammack, 2014). Vooral voor kinderen is dit belangrijk, omdat het voor hen nog lastig kan zijn om een conflict - bijvoorbeeld afkomstig uit het verleden - volledig te begrijpen (Maoz, 2012). Nadeel van deze benadering is dat vermindering van confrontatie het gevoel kan geven dat het bestaande conflict wordt genegeerd of ontkend (Pilecki & Hammack, 2014). Dat het daadwerkelijke conflict tussen diverse groepen onuitgesproken blijft, maakt dat de wij/zij-scheiding binnen dit conflict waarschijnlijk blijft bestaan (Maoz, 2011). Tegelijkertijd kan hierdoor het zoeken naar een nieuwe gemeenschappelijke identiteit voelen als een bedreiging voor de al bestaande individuele identiteit (Dovidio et al. 2007), die mogelijk tijdens de adolescentie al ontleend is aan een andere ingroup (Tajfel & Turner, 1979).

Interactie waarbij gezocht wordt naar gemeenschappelijkheden lijkt bij te kunnen dragen aan bevordering van wederzijds begrip en inclusie. Het kan immers zorgen voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijke ingroup identiteit, bijvoorbeeld door samen na te denken over een hypothetische toekomst. Voorwaarde is dat er géén sprake is van een bestaand conflict (uit het verleden), of dat de kinderen nog zo jong zijn dat ze het conflict nog niet volledig begrijpen en hun individuele identiteit nog niet zodanig ontwikkeld is dat zij zich persoonlijk bedreigd kunnen voelen.

In de confrontational approach wordt ingespeeld op de nadelen van de coexistence approach, doordat de verschillen tussen groepen expliciet worden aangekaart en issues als macht, identiteit en sociale gerechtigheid in dialoog worden besproken en bekritiseerd (Maoz, 2011;

Hammack, Pilecki & Merrilees, 2014). Het gebruiken van confrontatie past bij het democratische idee dat controverses omarmd moeten worden, aangezien ieder individu zijn eigen perspectief mag verdedigen (Martinson, 2005; Waterson, 2009). De dialoog in de klas bereidt leerlingen op deze manier voor op hun rol als burger in een diverse en democratische samenleving (Abu-Nimer & Smith, 2016; Barton & McCully, 2007; Parker & Bickmore, 2012). De rol van de leraar hierin is leerlingen in aanraking laten komen met andere perspectieven dan die van zichzelf (Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004). Dit kan via self-disclosure, wat inhoudt dat de leraar zijn eigen perspectief deelt met de groep (McAvoy & Hess, 2013). Voordeel van deze benadering is dat actief naar oplossingen wordt gezocht in plaats van conflict te vermijden, doordat getracht wordt de oorzaak van het conflict te achterhalen (Hammack, Pilecki & Merrilees, 2014). Nadeel van deze benadering is dat deelnemers schaamte of schuld kunnen gaan ervaren, doordat de nadruk ligt op verschil en het perspectief van 'de ander', wat het verloop van de dialoog belemmert (Hondius, 2010). Daarnaast kunnen minderheidsgroepen het gevoel krijgen dat het hen wordt opgelegd om begrip te hebben voor de dominante groep (Riitaoja & Dervin, 2014). Door binnen deze confronterende dialoog te spreken over gescheiden groepen, kan polarisatie juist in de hand worden gewerkt.

Om kennismaking tijdens de uitwisselingen goed te realiseren, luidt het advies om deelnemers het niet alleen met elkaar te laten hebben over wat ze gemeenschappelijk hebben, maar ook over waarin ze van elkaar verschillen, als dit maar gebeurt in een veilige omgeving waarin gelijkwaardigheid centraal staat. Op die manier krijgen deelnemers de ruimte om tegenstellingen maar ook meningsverschillen te ontdekken en ermee te leren omgaan. De dialoog in de klas bereidt leerlingen op deze manier voor op hun rol als burger in een diverse en democratische samenleving (Abu-Nimer & Smith, 2016). Het hebben over verschillen past immers bij het democratische idee dat controverses omarmd moeten worden, aangezien ieder individu zijn eigen perspectief mag verdedigen (Waterson, 2009). Zo leren kinderen, maar ook volwassenen, die diepere laag van henzelf en de ander kennen en kan uiteindelijk meer interesse in en begrip voor elkaar ontstaan. Tevens wordt op deze manier aangesloten bij De Vreedzame School aanpak om leerlingen te leren een open houding aan te nemen tegenover verschillen tussen mensen, constructief conflicten op te lossen en op een democratische manier met elkaar beslissingen te nemen (Pauw, 2017).

4.3.2 Voorkom 'subtyping'

Tijdens een van de dialoogbijeenkomsten voor ouders deed zich een moment voor die aanwezigen aangaven als stereotype doorbrekend en daarmee waardevol voor de uitwisseling. Het ging om een activiteit waarbij ouders rondliepen door de ruimte, andere aanspraken en 'iemand moesten vinden die...' (2 kinderen had, een bakfiets reed, bang was voor spinnen ed).

Na afloop van de activiteit bleek de enige deelnemer die een bakfiets reed ook de enige deelnemer met een hoofddoek te zijn, te midden van 'typisch Hollandse vrouwen'. Er was verbazing alom, werd veel gelachen en men vond het een aangename verrassing (observatie).

Hierdoor kan de outgroup meer als heterogene groep worden beschouwd, wat stereotyperingen kan doen verminderen. Echter, dit soort positieve contacten met iemand van de outgroup kan nog wel eens afgedaan worden met de woorden "ja, maar jij bent anders dan de rest". Als dit gebeurd is er sprake van 'subtyping' (Taouanza, Felten & Keuzenkamp, 2016).

Het fenomeen subtyping treedt op wanneer iemand een individu uit een gestigmatiseerde groep die afwijkt van zijn stereotiepe beeld, als een 'uitzondering' behandelt. Er wordt als het ware een subcategorie aangemaakt voor leden die niet voldoen aan het stereotiepe beeld. Deze uitzonderingen worden daarmee gezien als niet-representatief voor de hele groep. Het stereotiepe beeld van de groep als geheel blijft zo intact. Voor dialoogbijeenkomsten is het daarom verstandig om verschillende leden van een bepaalde outgroup bij de dialoog te betrekken, daarmee maak je de diversiteit inzichtelijk en gradatieverschillen in de groep maakt subcategoriseren lastiger.

Belangrijk is dat deze mensen zich duidelijk benoemen als onderdeel van de minderheidsgroep en niet als uitzondering worden gezien. Dit blijkt onder andere uit een onderzoek van Cameron, Rutland, Brown & Douch (2006), waarin verhalen werden voorgelezen over vriendschap tussen Britse kinderen en vluchtelingenkinderen. Wanneer tijdens het verhaal duidelijk was wat de identiteiten van de kinderen waren en benadrukt werd dat de kinderen geen uitzonderingen waren maar typerend voor hun eigen groep (dus vluchteling of Brits), dan was het effect groter dan wanneer deze identiteit niet werd benadrukt. Door deze identiteit duidelijk te benoemen voorkom je dat alleen het betreffende vluchtelingkind (uit het verhaal) aardig wordt gevonden en niet de hele groep.

5. Samenvatting

Als mogelijke oplossing tegen segregatie, zowel binnen scholen als tussen scholen, lijkt het faciliteren van ontmoetingen in en rondom het onderwijs een rol te kunnen spelen (De Winter, 2017). Met huidig onderzoek zijn we op zoek gegaan naar voorwaarden en werkzame mechanismen voor het organiseren van uitwisselingen in de praktijk, welke complicaties zich in de praktijk voordoen en hoe deze complicaties kunnen worden aangepakt. Er zijn drie bestaande projecten gevolgd, welke ontmoeting en uitwisseling beogen te stimuleren tussen groepen die van elkaar verschillen; 1) een project van twee basisscholen waarbij de leerlingen van beide scholen elkaar ontmoeten, zodat leerlingen minder opgroeien in verschillende 'bubbels', 2) een programma dat het

contact en de wederzijdse integratie tussen groepen ouders wil stimuleren. Hoewel de vier betrokken scholen gemengd zijn, bleek er niet direct sprake van intercultureel contact tussen ouders, 3) een project om verbinding en ontmoeting te realiseren middels een nieuwe moderne vrijeschool leerroute. Samen met twee onderzoekers van de Universiteit Utrecht hebben leerlingen uit de brugklas van verschillende leerniveaus gesprekken gevoerd over 'de school van de toekomst'. Met de intergroup contacthypothese van Allport (1954) als vertrekpunt kunnen we aannemen dat uitwisseling bij kan dragen aan het voorkomen van vooroordelen, echter de praktijk is vaak complexer dan een (enkele) theorie op papier. Tijdens ons onderzoek kwamen we dan ook nog regelmatig dilemma's tegen bij de verschillende projecten.

In zowel het uitwisselproject voor leerlingen, als voor ouders lijkt het doel van de uitwisseling voor de deelnemende groepen verschillend of wordt niet expliciet gesproken over de doelen en/of verwachtingen van de activiteiten voorafgaand aan de uitwisseling. Ook bleek dat groepen migrantenouders het project als liefdadigheid ervoeren. Bevooroordeelde mensen vermijden doorgaans intergroup contacten en daarbij komt dat ze ook niet openstaan voor de positieve effecten dat het contact kan teweegbrengen. Als al van tevoren angst aanwezig is dat sprake is van onderwaardering is daarmee de gelijke groepsstatus in het geding. Het werken aan gezamenlijke doelen zorgt voor persoonlijke interactie die bestaande verschillen kan overbruggen. Ook is het aanbevelingswaardig om de deelnemers tijdens uitwisselingen te herinneren aan de positieve sociale norm (bijvoorbeeld: we zijn allemaal gelijk). De sociale norm was in sommige uitwisselingen in de projecten niet duidelijk, en zou meer expliciet benoemd kunnen worden, zeker als onderhuidse spanningen al vooraf aanwezig zijn. Een sociale norm over minderheidsgroepen kan zo sterk zijn dat deze niet hoeft te worden uitgesproken om invloed te hebben (Castelli, De Dea & Nesdale, 2008).

Geadviseerd wordt te zorgen voor heldere communicatie over de doelstellingen van het project, saamhorigheid en begrip onder deelnemers te creëren door hen samen te laten meedenken over de invulling van het uitwisselingsproject. Het idee dat leerlingen in het VO-project daadwerkelijk over zaken konden meebeslissen gaf positieve energie. Ouders zouden ook een voorbeeldrol kunnen hebben tijdens hun aanwezigheid bij uitwisselingen tussen leerlingen door ook hen met elkaar te laten samenwerken.

In twee van de drie projecten was het bevorderen van interculturele vriendschappen een specifiek doel. Het bleek echter bij oppervlakkig contact te blijven, tot vriendschappen leidt de uitwisseling niet of nauwelijks. Het forceren van vriendschap is niet wenselijk en vaak ook niet haalbaar. Het lijkt er vooral om te gaan dat een ontmoetings-activiteit de basis creëert die het mogelijk maakt om interculturele vriendschappen te laten ontstaan (Davies, Tropp, Aron, Pettigrew

& Wright, 2011). Overigens werd er soms uitgegaan van het idee dat interculturele speelafspraken van kinderen in de thuisomgeving bevorderlijk zijn voor het contact tussen ouders en het ontstaan van interculturele vriendschappen mogelijk maken. Maar bij oudergroepen zijn vaak bang dat 'de ander' andere (eet)gewoontes heeft, of andere normen en waarden. Voor veel ouders leek het een fijne eerste stap om eerst op het schoolplein (of een andere openbare speeltuin) af te spreken, waar kinderen met verschillende achtergronden met elkaar in contact komen. Contact maken is op die manier veel makkelijker en zodra je 'de ander en zijn gezin' kent kom je ook makkelijker tot speelafspraken thuis. Het beter leren kennen van de ander zou voorop moeten staan.

Het verminderen van angst en het vergroten van empathie voor de outgroup kan hierin ook een rol spelen. Uit verschillende studies blijkt dat het trainen van perspectief nemen, het cognitieve component van empathie, het meest effect heeft op het bevorderen van intergroup-relaties en in het verminderen van vooroordelen (Beelmann & Heinemann, 2014; Yeo, Ang, Loh, Fu, & Karre, 2011). Aan empathie kun je werken door bijvoorbeeld onrechtvaardige situaties in beeld te brengen of te bespreken tijdens activiteiten of in de klas. Het stimuleren van cognitieve empathie kan zorgen voor het verminderen of zelfs voorkomen van vooroordelen bij kinderen én het kan bijdragen aan de ontwikkeling van intergroup vriendschappen (Davies et al, 2011). Ook is het volgens Pettigrew en Tropp (2006) van belang om gevoelens van onzekerheid weg te nemen die voorafgaand aan het contact kunnen bestaan, bijvoorbeeld door met elkaar het verwachte gedrag in de contactsituatie duidelijk te maken en uit te leggen hoe bepaald gedrag door anderen beoordeeld kan worden.

In een situatie waarin kinderen elkaar nauwelijks tegenkomen, zoals bij de projecten van De Stadsschool vaak het geval is, kan extended contact daarom een alternatief mechanisme zijn voor het verminderen van vooroordelen. Deze vriendschappen moeten zichtbaar worden gemaakt. In een klas kunnen leerlingen bijvoorbeeld vertellen over hun vriendschap (peer modelling) of door gebruik te maken van verhalen, films en sociale media waarop interculturele vriendschappen worden beschreven of in beeld gebracht (extended contact portrayals).

In alle drie de projecten was de dialoog een veel gekozen vorm van uitwisseling. Maar onvoldoende professionele begeleiding tijdens de ontmoeting leidt tot negatieve effecten, bijvoorbeeld een toename van vooroordelen. Belangrijk is dat deze gespreksleider rekening houdt met gevoeligheden tussen groepen en begrip heeft voor hoe mensen aan opvattingen zijn gekomen. Een dialoog is geen geschikte vorm als de wij-zij-gevoelens al 'vergevoerd' zijn. Waar de ene docent het wel wil hebben over verschillen maar niet goed weet hoe, legt de andere docent het liefst alleen de nadruk op de overeenkomsten tussen leerlingen om 'geen slapende honden wakker te maken'. Dit roept de vraag op wanneer je tijdens een activiteit de nadruk beter op overeenkomsten kunt leggen en wanneer je het wel over verschillen tussen mensen en groepen

kunt hebben.

In de coexistence approach ligt de nadruk op interactie tussen individuen waarbij zij op zoek gaan naar gemeenschappelijkheden en direct conflict vermeden wordt (Bekerman, 2007). Voordeel van deze benadering is dat pijnlijke controverses worden vermeden en complexe conflicten niet volledig opgelost hoeven te worden om onderlinge erkenning te bereiken (Pilecki & Hammack, 2014). Nadeel van deze benadering is dat vermijding van confrontatie het gevoel kan geven dat het bestaande conflict wordt genegeerd of ontkend (Pilecki & Hammack, 2014).

In de confrontational approach wordt ingespeeld op de nadelen van de coexistence approach, doordat de verschillen tussen groepen expliciet worden aangekaart en issues als macht, identiteit en sociale gerechtigheid in dialoog worden besproken en bekritiseerd (Maoz, 2011; Hammack, Pilecki & Merrilees, 2014). Nadeel van deze benadering is dat deelnemers schaamte of schuld kunnen gaan ervaren, doordat de nadruk ligt op verschil en het perspectief van 'de ander', wat het verloop van de dialoog belemmert (Hondius, 2010). Het gebruiken van confrontatie past echter bij het democratische idee dat controverses omarmd moeten worden, aangezien ieder individu zijn eigen perspectief mag verdedigen (Martinson, 2005; Waterson, 2009). De dialoog in de klas bereidt leerlingen op deze manier voor op hun rol als burger in een diverse en democratische samenleving (Abu-Nimer & Smith, 2016; Barton & McCully, 2007; Parker & Bickmore, 2012). Tevens wordt op deze manier aangesloten bij De Vreedzame School aanpak om leerlingen te leren een open houding aan te nemen tegenover verschillen tussen mensen, constructief conflicten op te lossen en op een democratische manier met elkaar beslissingen te nemen (Pauw, 2017). Wel moet tijdens een dialoog met een confrontational approach 'subtyping' worden voorkomen. Dit treedt op wanneer iemand een individu uit een gestigmatiseerde groep die afwijkt van zijn stereotiepe beeld, als een 'uitzondering' behandelt. Voor dialoogbijeentkomsten is het daarom verstandig om verschillende leden van een bepaalde outgroup bij de dialoog te betrekken, daarmee maak je de diversiteit inzichtelijk en gradatieverschillen in de groep maakt subcategoriseren lastiger.

Verder lezen?

De verschillende onderzoeken die plaatsvonden in het Stadsschool project zijn ook los van elkaar beschreven. Mocht u interesse hebben in deze (deel)onderzoeken; u vindt de rapporten via de website van de Stadsschool <https://netwerkunion.sites.uu.nl/stadsschool/>

6. Literatuur

- Aboud, F. E., & Fenwick, V. (1999). Exploring and evaluating school-based interventions to reduce prejudice. *Journal of social issues*, 55(4), 767-785.
- Abu-Nimer, M., & Smith, R. K. (2016). Interreligious and intercultural education for dialogue, peace and social cohesion. *International Review of Education*, 62(4), 393-405. doi:10.1007/s11159-016-9583-4
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Allport, F. H. (1954). The structuring of events: outline of a general theory with applications to psychology. *Psychological Review*, 61(5), 281.
- Arbaci, S. (2019). *Paradoxes of Segregation. Housing systems, welfare regimes and ethnic residential change in Southern European cities*. Hoboken, NJ: John Wiley and sons.
- Bakker, J. (2012). Cultureel-etnische segregatie in het onderwijs: achtergronden, oorzaken en waarom te bestrijden. *Pedagogiek*, 32(2), 104-128.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The educational forum*, 68(4), 296-305. Taylor & Francis Group.
- Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... Where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13.
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. New York, NY, Oxford University Press.
- Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 10-24. doi:10.1016/j.appdev.2013.11.002
- Bergamaschi, A., & Santagati, M. (2019). When friendship is stronger than prejudice. Role of intergroup friendships among adolescents in two distinct socio-cultural contexts of immigration. *International Review of Sociology*, 29(1), 36-57.
- Bickmore, K., & Parker, C. (2014). Constructive conflict talk in classrooms: Divergent approaches to addressing divergent perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 42, 291-335. doi:10.1080/00933104.2014.901199

- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 162-166.
- Blanchard, F. A., Lilly, T., & Vaughn, L. A. (1991). Reducing the expression of racial prejudice. *Psychological Science*, 2(2), 101-105.
- Blokland, T. (2008). *Oog voor elkaar: veiligheidsbeleving en sociale controle in de grote stad*. Amsterdam University Press.
- Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate?. *Journal of social issues*, 55, 429-444.
- Brown, R., & Hewstone, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact.
- Cameron, L., Rutland, A., Hossain, R., & Petley, R. (2011) When and why does extended contact work? The role of high quality direct contact and group norms in the development of positive ethnic intergroup attitudes amongst children. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(2), 193-206.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77(5), 1208-1219.
- Castelli, L., De Dea, C., & Nesdale, D. (2008). Learning social attitudes: Children's sensitivity to the nonverbal behaviors of adult models during interracial interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(11), 1504-1513.
- Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F., & Wright, S. C. (2011). Cross-group friendships and intergroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 332-351.
- Degner, J., & Dalege, J. (2013). The apple does not fall far from the tree, or does it? A metaanalysis of parent-child similarity in intergroup attitudes. *Psychological Bulletin*, 139, 1270-1304.
doi:10.1037/a0031436
- De Winter, M. (2017, 6 februari). De Stadsschool: een remedie tegen segregatie. *De Volkskrant*. Geraadpleegd op <https://www.volkskrant.nl/opinie/de-stadsschool-eenremedie-tegen-segregatie~a4458290/>
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., & Saguy, T. (2007). Another view of "we": Majority and minority group perspectives on a common ingroup identity. *European Review of Social Psychology*, 18, 296-330.
doi:10.1080/10463280701726132

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517–549). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Felten, H., Emmen, M. & Keuzenkamp, S. (2015). *Do the right thing: plausibiliteit van interventies voor acceptatie van homoseksualiteit*. Utrecht: Movisie.

Gijsberts, H., & Dagevos, J. (2007). *Interventies voor integratie*. Den Haag: SCP.

Hammack, P. L., Pilecki, A., & Merrilees, C. (2014). Interrogating the process and meaning of intergroup contact: Contrasting theoretical approaches. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 24, 296-324. doi:10.1002/casp.2167

Hamnett, C., & Butler, T. (2013). Distance, education and inequality. *Comparative Education*, 49, 317-330. doi:10.1080/03050068.2013.807165.

Hewstone, M. E., & Brown, R. E. (1986). *Contact and conflict in intergroup encounters*. Basil Blackwell.

Hondius, D. (2010). Finding common ground in education about the Holocaust and slavery. *Intercultural Education*, 21(1), 61-69. doi:10.1080/14675981003732266

Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school: Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Geraadpleegd op <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/02/07/burgerschap-opschool>

Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Onderwijsverslag. De staat van het onderwijs*. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de-staat-van-het-onderwijs>

Islam, M. R., & Hewstone, M. (1993). Dimensions of contact as predictors of intergroup anxiety, perceived out-group variability, and out-group attitude: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(6), 700-710.

Keyesers, C. (2011). *The empathic brain: How the discovery of mirror neurons changes our understanding of human nature*. Los Gatos, CA: Smashwords Edition

Kijvekamp, M. (2019). *Ouders Ontmoeten Ouders: Ervaringen en perspectieven van ouders en directieleden ten aanzien van een ontmoetingsproject op een gemengde basisschool* (Master's thesis).

- Kijvekamp, M; Schopping, J.J. & van Dijken, M.W. (2019). *Wij Ouders: Programmatheorie*.
Geraadpleegd via link toevoegen
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice and group identity*.
Oxford, UK: Wiley-Blackwell
- Lindo, F. (2008). *Interetnische contacten tussen scholieren in het voortgezet onderwijs: Een analyse en waardering van het onderzoek binnen het paradigma van de contacthypothese*. Amsterdam:
Institute for Migration and Ethnic Studies, Universiteit van Amsterdam.
- Lub, V. (2013). *Polarisation, radicalisation and social policy: evaluating the theories of change*.
Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice, 9(2), 165-183.
- Lub, V., de Groot, N., & Schaafsma, J. (2011). *Polarisatie en radicalisering. De onderbouwing van
sociale interventies getoetst*. Utrecht: MOVISIE.
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). *Classroom deliberation in an era of political polarization*. *Curriculum
Inquiry*, 43, 14–47. doi:10.1111/curi.12000
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). *Birds of a feather: Homophily in social
networks*. *Annual review of sociology*, 27, 415-444.
- Meij, M. T. E. (2018). *Samen leren samenleven Een onderzoek naar de programmatheorie van een
uitwisselingsproject tussen gesegregeerde scholen (Master's thesis)*.
- Maoz, I. (2012). *Contact and social change in an ongoing asymmetrical conflict: Four social-
psychological models of reconciliation-aimed planned encounters between Israeli Jews and
Palestinians*. In J. Dixon & M. Levine (Red.), *Beyond prejudice: Extending the social psychology of
conflict, inequality and social change* (pp. 269-285). Cambridge: Cambridge University Press.
- Martinson, D. L. (2005). *Building a tolerance for disagreement an important goal in social studies
instruction*. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 118-122.
doi:10.3200/TCHS.78.3.118-122
- Monteith, M. J., Zuwerink, J. R., & Devine, P. G. (1994). *Prejudice and prejudice reduction: Classic
challenges, contemporary approaches*.
- Moody, J. (2001). *Race, school integration, and friendship segregation in America*. *American journal
of Sociology*, 107(3), 679-716.
- Moritsugu, J., Vera, E., Wong, F. Y., & Duffy, K. G. (2014). *Community psychology*. Routledge.

- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues-teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507. doi:10.1080/0305498042000303973
- Pauw, L. (2016). *De Vreedzame Wijk. Een praktische gids voor een samenhangend opvoedklimaat in de wijk*. Amsterdam: uitgeverij SWP.
- Pels, D. (2005). *Een zwak voor Nederland. Ideeën voor een nieuwe politiek*. Amsterdam: Anthos.
- Perry, S. P., Murphy, M. C., & Dovidio, J. F. (2015). Modern prejudice: Subtle, but unconscious? The role of Bias Awareness in Whites' perceptions of personal and others' biases. *Journal of Experimental Social Psychology*, 61, 64-78.
- Peters, D. & Walraven, G. (2012). Segregatie in het basisonderwijs tegengaan en dialoog bevorderen: De casus Nederland. *Pedagogiek*, 32, 165-179. doi:10.5117/ped2012.2.walr
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49(1), 65-85.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International journal of intercultural relations*, 35(3), 271-280.
- Phinney, J. S., Ferguson, D. L., & Tate, J. D. (1997). Intergroup attitudes among ethnic minority adolescents: A causal model. *Child development*, 68(5), 955-969.
- Pilecki, A., & Hammack, P. L. (2014). Negotiating the past, imagining the future: Israeli and Palestinian narratives in intergroup dialog. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 100-113. doi:10.1016/j.ijintrel.2014.08.019
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 127-152. doi:10.1080/17405620344000022
- Ponds, R., Van Ham, M., & Marlet, G. (2015). *Verschillen, ongelijkheid en segregatie: Literatuurstudie. Atlas voor gemeenten*. Geraadpleegd op https://www.utrechtmonitor.nl/sites/www.utrechtmonitor.nl/files/documenten/verschillen_ongelijkheid_en_segregatie._2015_atlas_voor_gemeenten_0.pdf
- Putnam, R. D. (2007). *E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture*. *Scandinavian political studies*, 30(2), 137-174.

- Riitaoja, A. L., & Dervin, F. (2014). Interreligious dialogue in schools: Beyond asymmetry and categorisation? *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 76-90.
doi:10.1080/14708477.2013.866125
- Schepers, E. J. (2018). *Ontmoeten doe je Samen: De Bijdrage van Ouders in een Uitwisselingsproject tussen Twee Basisscholen in Gesegregeerde Wijken* (Master's thesis).
- Schöpping, J. J. (2019). *Het Bevorderen van Overbruggende Informele Steun tussen Ouders: Een kwalitatief onderzoek naar bevorderende factoren voor overbruggende informele steun middels georganiseerde ontmoeting en dialoog tussen ouders op een gemengde basisschool* (Master's thesis).
- Schuitema, J. & Veugelers, W. (2008). *Multiculturele contacten in het onderwijs. Leerlingen ontmoeten elkaar*. Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam
- Sierksma, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). Children's intergroup helping: The role of empathy and peer group norms. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 369-383.
- Tabouret-Keller, A. (2017). Language and identity. *The handbook of sociolinguistics*, 315-326.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In M. Hatch & M. Schultz (Red.), *Organizational Identity: A Reader* (pp. 56-65). Oxford: Oxford University Press.
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 1-21. doi:10.1111/bjep.12032
- Taouanza, I., Felten, H., & Keuzenkamp, S. (2016). *Werkt het aangaan van een dialoog*. Geraadpleegd via: <https://www.kis.nl/sites/default/files/bestanden/Publicaties/werkt-dialoog-tegen-vooroordelen.pdf>
- Van Bergen, D. D., De Ruyter, D. J., & Pels, T. V. M. (2017). "Us against them" or "all humans are equal": Intergroup attitudes and perceived parental socialization of Muslim immigrant and native Dutch youth. *Journal of Adolescent Research*, 32, 559-584.
- Van der Craats, S. J., & Spelbos, M. E. (2017). *De kinderen aan de andere kant van het spoor. De bijdrage van de uitwisseling tussen OBO Spoorzicht en OBS Tuindorp aan het omgaan met diversiteit* (Bachelor's thesis).
- Van Meeteren, M. (2005). *Discoursen van integratie. De omslag in het politieke debat over integratie in Nederland* (Master's thesis).

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes. *European Psychologist*.

Vervoort, M. H., Scholte, R. H., & Scheepers, P. L. (2011). Ethnic composition of school classes, majority–minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands. *Journal of adolescence*, 34(2), 257-267.

Walraven, G. (2012). Segregatie in het basisonderwijs tegengaan en dialoog bevorderen: de casus Nederland. *Pedagogiek*, 32, 165-179.

Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research & Practice*, 4.

Wölfer, R., Christ, O., Schmid, K., Tausch, N., Buchalik, F. M., Vertovec, S., & Hewstone, M. (2019). Indirect contact predicts direct contact: Longitudinal evidence and the mediating role of intergroup anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(2), 277.

Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., & Ropp, S. A. (1997). The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. *Journal of Personality and Social psychology*, 73(1), 73.

Yeo, L. S., Ang, R. P., Loh, S., Fu, K. J., & Karre, J. K. (2011). The role of affective and cognitive empathy in physical, verbal, and indirect aggression of a Singaporean sample of boys. *The Journal of Psychology*, 145, 313-330. doi:10.1080/00223980.2011.568986